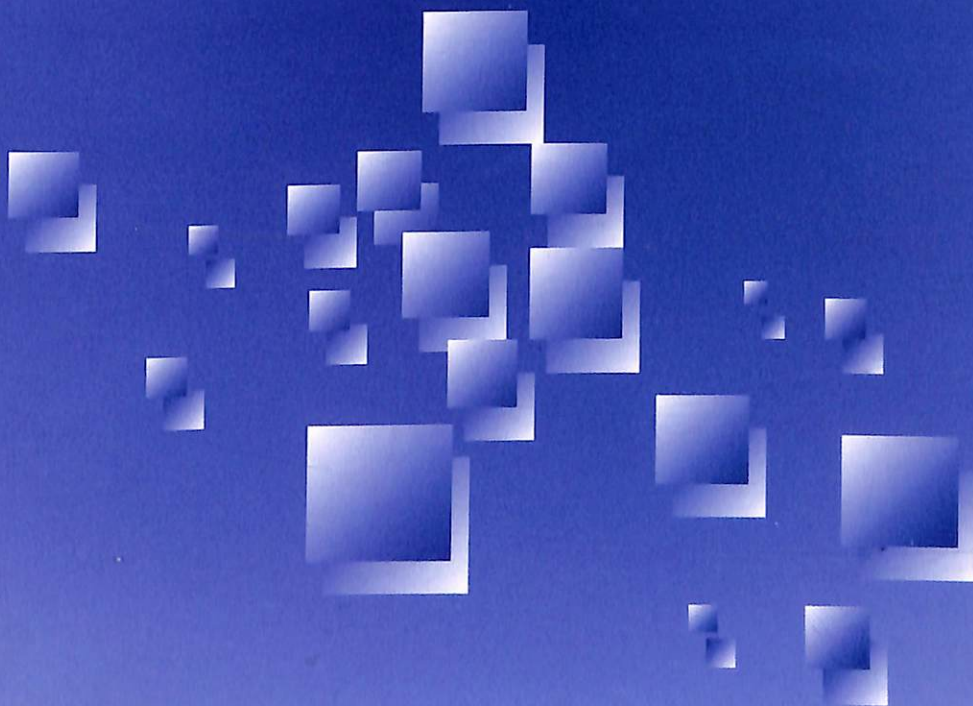


REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

ORGANO DEL INSTITUTO CALASANZ DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Número 204 octubre-diciembre 2005



REVISTA DE **CIENCIAS** *DE LA*
EDUCACIÓN

ÓRGANO DEL INSTITUTO CALASANZ DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Número 204 octubre-diciembre 2005

DIRECTOR:

Pedro Manuel Alonso Marañón
Universidad de Alcalá

CONSEJO ASESOR:

Agustín Escolano Benito
Universidad de Valladolid

Vicente Faubell Zapata
Universidad Pontificia de Salamanca

Manuel Lorenzo Delgado
Universidad de Granada

Alfredo Jiménez Eguizábal
Universidad de Burgos

Manuel Cuenca Cabeza
Universidad de Deusto

Juan Antonio Castro Posada
Universidad Pontificia de Salamanca

Miguel Anxo Santos Rego
Universidad de Santiago de Compostela

Amparo Martínez Sánchez
Universidad de Valencia

SECRETARÍA DE REDACCIÓN:

Concha Domínguez González

Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación

José Picón, 7 – 28028 Madrid

Tel.: 91 725 72 00 – Fax: 91 361 10 52

E-mail: revistas@icceciberaula.es

EMPRESA: Orden de las Escuelas Pías. Delegación General
Eraso, 5 – 28028 Madrid

Con las debidas licencias

Cada autor se responsabiliza del contenido científico de su colaboración

Depósito Legal: M-3751 – 1958 – ISSN: 0210-9581

Impresión: Gráficas Tetuán – Sorgo, 53 – 28029 Madrid.

Diseño de Portada: José Miguel Martínez Palacios

SUMARIO

Estudios

Pilar COLÁS, Rocío JIMÉNEZ y Patricia VILLACIERVOS

Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco europeo de la educación superior..... 519

Teresa GONZÁLEZ RAMÍREZ y Raquel BARRAGÁN SÁNCHEZ

Perfil formativo y competencias profesionales de los titulados en pedagogía en el nuevo espacio europeo de educación superior..... 539

María del Pilar QUICIOS GARCÍA

Inmigración y educación social en la prensa escrita..... 563

Olegario NEGRÍN FAJARDO

La depuración del profesorado de los Institutos de Segunda Enseñanza de la provincia de Las Palmas (1936-1943)..... 579

Carmen BENSO CALVO

La transmisión del código social en el espacio escolar. Origen y evolución de la disciplina de urbanidad en el currículum de la escuela primaria española..... 601

Francisco Javier HINOJO LUCENA y María Pilar CÁCERES RECHE

Enfoque comprensivo del fracaso escolar como realidad educativa multidimensional 625

Bibliografía

Recensiones 651

PERFIL FORMATIVO Y COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS TITULADOS EN PEDAGOGÍA EN EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Teresa González Ramírez *

Raquel Barragán Sánchez **

Universidad de Sevilla

RESUMEN: Los cambios que proponen las nuevas políticas universitarias en relación al proceso de convergencia europea nos sitúan ante un reto sin precedentes. Esta nueva dimensión europea de la formación universitaria y a diferencia de reformas anteriores aporta a juicio de sus autoras una diferencia substantiva y es la necesidad de mantener una relación sinérgica y fluida con el contexto con el que se desarrolla. Este hecho nos impone tres exigencias fundamentales: Diseñar un currículum universitario permeable a las necesidades de cambio e innovación tanto internas como externas, establecer los criterios e indicadores de evaluación que nos permitan obtener las evidencias en las que apoyar los cambios en el diseño formativo establecido y establecer un marco de competencias de base disciplinar y profesional en el que apoyar el diseño de la formación previsto. En este marco se sitúa el estudio que presentamos, cuyo objetivo fundamental es conocer y analizar la opinión de los alumnos sobre el perfil formativo alcanzado al terminar la titulación de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. El disponer de una información útil y contextualizada en la que fundamentar el futuro diseño de la titulación de acuerdo a las exigencias normativas y formativas que nos plantea la creación del Espacio Europeo de Educación Superior se convierte en una prioridad institucional de este centro.

PALABRAS CLAVES: Diseño del plan de formación. Gestión y desarrollo de competencias profesionales en la universidad. Evaluación de competencias.

-
- * Profesora Titular de Universidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Grupo de investigación, Evaluación y Tecnología Educativa. C/ Camilo José Cela, s/n, 41005-Sevilla. E-mail: tgonzale@us.es.
 - ** Profesora Colaboradora. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Grupo de investigación, Evaluación y Tecnología Educativa. C/ Camilo José Cela, s/n, 41005-Sevilla. E-mail: rbarragan@us.es.

FORMATIVE PROFILE AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF ACADEMIC DEGREE HOLDERS IN EDUCATIONAL SCIENCES IN THE NEW EUROPEAN SPACE OF HIGHER EDUCATION

SUMMARY: The study we present is situated in the framework that the European Space of Higher Education and the process of European convergence offers us. Its fundamental objective is to know and to analyze the opinion of the students about the formative profile reached when they finish the studies of Teaching in the Faculty of Sciences of Education of the University of Seville. Having a useful and contextualized information to support the future design of the qualification according to the formative and regulatory demands that the creation of the European Space of Higher Education presents us becomes a institutional priority of this centre.

KEY WORDS: Design of the formation plan. Management and development of professional competences in university. Evaluation of competences

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad que ha cambiado de manera sustantiva la manera de enfocar los problemas y la manera de enfrentarse a sus soluciones. Hace unos años los entornos en los que nos movíamos eran estables, la formación que adquiriríamos a nuestro paso por la universidad era válida en toda nuestra trayectoria profesional y por tanto no cuestionábamos si nuestra formación respondía o no a las necesidades de ese entorno; guardábamos una relación simétrica y de equilibrio con él. En la actualidad vivimos con la sensación inquietante de que los cambios se producen de manera mucho más rápida que nuestra capacidad para adaptarnos a él; en consecuencia, el individuo tiene que aprender a desarrollar competencias que se ajusten a una variabilidad de situaciones caracterizadas por su continua mutación.

En este entramado de complejidades, los estados y la sociedad en general ponen sus puntos de mira en la universidad como institución que tradicionalmente se ha ocupado de la formación de sus futuros profesionales; en la universidad tradicional, su cometido no se cuestionaba y, a pesar de que las relaciones con el entorno eran escasas, el binomio expectativas depositadas y satisfacción de las mismas se ajustaba a los requerimientos del momento.

Sin embargo, la universidad en la que hoy nos desenvolvemos es el resultado de la confluencia de fenómenos complejos e interrelacionados; en la base del cambio se sitúan formas nuevas de organización social, económica y política que adoptan en este espacio de posmodernidad nuevos significados.

Fruto de esta inquietud generalizada, se han realizado en los últimos años encuentros nacionales e internacionales que han venido a cuestionar aspectos fuertemente arraigados en nuestra cultura universitaria y a situar o redefinir el papel de la universidad de nuestros días; la necesidad de cumplir en el 2010 desde los diferentes estados de la Unión Europea con el objetivo de convergencia europea es una muestra de las exigencias y expectativas que diferentes agentes sociales tienen depositados en ella.

Esta nueva dimensión europea de la formación universitaria y a diferencia de formas anteriores sólo será viable si mantiene una relación sinérgica y fluida con el contexto con el que se desarrolla.

Los sistemas educativos se enfrentan en la actualidad ante lo que el profesor Mateo (3) denomina "*gestión de la diferencia*"; es decir, una vez creados los marcos normativos, cada universidad de forma autónoma deberá iniciarse en la cultura del compromiso, la responsabilización y la autorregulación. Esta exigencia nos impone tres retos fundamentales:

1. Diseñar un currículum universitario permeable a las necesidades de cambio e innovación tanto internos como externos.

2. Establecer los criterios e indicadores de evaluación que nos permitan obtener las evidencias en las que apoyar los cambios en el diseño formativo establecido y,

3. Establecer un marco de competencias de base disciplinar y profesional que soporten y den sentido al diseño del plan de formación previsto.

Esta introducción general nos lleva antes de exponer el trabajo elaborado a realizar algunas consideraciones sobre el papel de las competencias en el diseño de los nuevos títulos.

EL DISEÑO DE LA FORMACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS

El proceso de convergencia en lo que a este apartado se refiere nos impone otro reto, y es la exigencia de ensayar una nueva forma de diseñar el currículum universitario más centrado en las realidades profesionales hacia las que se dirigen los titulados que en las lógicas de las disciplinas que conforman ese plan de estudio. En definitiva se trata de formar profesionales competentes para el desempeño de sus funciones, y esto supone reflexionar sobre el concepto de competencia y definirlo en el marco curricular previsto sin caer como en épocas pasadas en propuestas formativas reduccionistas basadas en disponer de un catálogo de competencias conductuales observables y medibles.

Históricamente el concepto de competencia se empezó a utilizar en el ámbito empresarial en los años 1970-80 dentro de la gestión de los recursos humanos. La transferencia del concepto a los sistemas educativos occidentales es un fenómeno relativamente nuevo y asociado a ciertas exigencias de la sociedad actual; por primera vez en la historia nuestros alumnos tienen que dominar ciertas competencias básicas, junto con la capacidad dinámica de desarrollarlas a lo largo de toda la vida.

En este sentido, y éste es el marco de referencia adoptado en este trabajo, la mayoría de los autores consideran que la competencia es un concepto holístico y dinámico que sólo es definible y medible en la acción; a su vez ésta viene modulada por las exigencias del contexto donde se desarrolla la acción. La observación de la acción en un contexto específico es lo que nos permite inferir qué competencias se

(3) Mateo Andrés, J.: "La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las universidades", *Fuentes. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, nº 2 (2000) pp. 13-40.

han puesto en juego. Esta idea básica ha cobrado forma con distintas denominaciones: competencias de acción profesional (4), competencias genéricas y específicas (5) competencias básicas y claves (6). En el proyecto Tuning las competencias genéricas son definidas como competencias de carácter transversal para cualquier titulado universitario y se desarrollan en relación a tres criterios claves (7):

- a) Contribuyen a obtener resultados de alto valor tanto a nivel personal como social.
- b) Son aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.
- c) Son importantes para todas las personas para que puedan hacer frente exitosamente a las exigencias complejas.

La formación y gestión de las competencias de acción profesional se nutre a su vez de tres tipos de competencias: a) competencias técnicas o de base disciplinar, b) competencias instrumentales o metodológicas; y c) competencias personales, participativas o de carácter interpersonal. Siguiendo a su autor (8), una primera aproximación conceptual a las mismas nos permitiría definir las de la siguiente manera:

Técnicas: Poseer conocimientos especializados y relacionados con determinada materia, que permita dominar los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral.

Metodológicas: Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y aplicar de forma creativa las experiencias adquiridas a situaciones novedosas

Inter-Personales: Todas aquellas competencias que están relacionadas con el entendimiento, la comunicación, cooperación, comportamiento grupal y las que tienen que ver con la propia persona, imagen realista de si mismo, asumir responsabilidades, tomar de decisiones, etc.

(4) Echeverría Samanes, B.: "Gestión de la Competencia de Acción Profesional". *Revista de Investigación Educativa*, Vol.20, n°1 (2002) pp.: 7-43.

(5) Tuning. Educational Structures in Europe: *Informe Final Proyecto Piloto. Fase 1*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2003. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

(6) Hutmacher, W.: "Definición de las competencias básicas", *La situación en Europa*. Conferencia presentada en el Congreso de competencias básicas Barcelona: 26-27 de Junio, 2003; y Tiana, A. y Rychen, S.D.: *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*, France, Unesco, International Bureau of Education, 2004.

(7) Rychen, S.D.: "La naturaleza de las competencias clave. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional. Algunos resultados del proyecto DeSeco de la OCDE", *Conferencia presentada en el Congreso de competencias básicas Barcelona: 26-27 de Junio, 2003*.

(8) Echeverría Samanes, B.: "Gestión de la Competencia de Acción Profesional", *Revista de Investigación Educativa*, Vol.20, n°1 (2002) pp.: 7-43.

En nuestro trabajo, las competencias que hemos evaluado resultan de una adaptación y redefinición de las propuestas en el *Libro Blanco para el Título de Grado de Pedagogía* (9). El desarrollo de las mismas en estrecha interdependencia con el plan de estudios que actualmente cursan nuestros titulados es la idea que ha guiado la realización del trabajo que presentamos.

ESTUDIO EMPÍRICO

El estudio empírico se ha centrado en el análisis de las opiniones de los alumnos sobre la estructura del plan de estudio y las competencias desarrolladas al terminar la titulación de Pedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Más concretamente los objetivos que han guiado nuestro trabajo son los siguientes:

- a) Conocer el grado de adecuación del diseño de la titulación al perfil profesional del pedagogo.
- b) Conocer si es adecuada y pertinente la estructura de la titulación en cuanto a la secuencia formativa prevista.
- c) Identificar la importancia y nivel de desarrollo de las competencias que sirven de base a la definición del perfil.
- d) Analizar las necesidades de formación competenciales que resultan de las discrepancias o diferencias entre el nivel de desarrollo alcanzado en la Universidad y la importancia que los alumnos le otorgan para su futuro profesional posterior.

Población y muestra

La población de referencia para este estudio ha sido la totalidad de alumnos que, durante el curso 2003-04, estaban matriculados en el último curso de la titulación de Pedagogía. A partir de esta población de referencia, el muestreo realizado ha sido exhaustivo, ya que el procedimiento utilizado para la recogida de datos ha sido aplicado a todos los alumnos que asistían a clase tanto en turno de mañana como de tarde. Siguiendo este criterio, la muestra definitiva ha estado constituida por 140 alumnos.

Los criterios que han guiado esta selección han sido dos fundamentalmente: por una parte el estar en el último curso de la titulación nos ha permitido observar las competencias profesionales adquiridas y, de otra, conocer su visión sobre la misma en un momento en el que tienen que enfrentarse al ejercicio profesional.

Procedimientos para la recogida de datos

De acuerdo a la naturaleza de los datos recogidos, hemos trabajado con técnicas de encuesta; dentro de éstas, los procedimientos diseñados han sido las escalas de actitudes o de autopercepción. El instrumento finalmente diseñado consta de dos partes diferenciadas:

(9) González Ramírez, T. (Coord.): "Competencias profesionales en Pedagogía". *Libro blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Madrid, Aneca, 2004.

a) *Sobre la estructura o coherencia interna del plan de estudios actual de la titulación de Pedagogía.* En relación a este aspecto nos interesaba conocer en primer lugar qué materias de las cursadas en el conjunto de la titulación, los estudiantes las consideraban adecuadas o no para su formación como pedagogos; en segundo lugar de las identificadas por ellos como adecuadas les preguntábamos sobre el curso en el que a su criterio deberían ser impartidas en caso de que no existiera coincidencia con el que actualmente se imparte.

b) *Sobre las competencias genéricas y específicas de formación disciplinar y profesional para los futuros licenciados en pedagogía.* Este segundo bloque medimos tanto el nivel en el que cada una de las competencias formuladas se han desarrollado a lo largo de su proceso formativo como pedagogo, así como el nivel de importancia que los alumnos le otorgan a esas competencias para su futuro desarrollo profesional. La validez de las competencias propuestas se realizó atendiendo a dos principios: Validez teórica y juicios de expertos. La validez teórica se llevó a cabo por un proceso deductivo a partir de la literatura expuesta en el marco teórico del trabajo. La primera formulación de competencias elaboradas se pasó a un grupo de expertos formado por académicos, titulados y colegios profesionales para que indicaran su opinión sobre cada una de las competencias formuladas. Del total de competencias propuestas inicialmente se eliminaron aquellas que presentaron mayor heterogeneidad en la valoración. Finalmente quedaron formuladas 31 competencias genéricas transversales y 28 competencias específicas para la titulación de Pedagogía.

Análisis de los datos y resultados obtenidos

Una vez recogidos los datos hemos elaborado una matriz de datos codificados en forma numérica que expresa cada una de las variables recogidas para nuestro estudio. Sobre la matriz de datos se han realizado análisis descriptivos con el paquete estadístico SPSS, que nos permiten dar respuesta a los objetivos inicialmente planteados. Las técnicas utilizadas han sido frecuencias y porcentajes y medidas de tendencia central y dispersión (media, mediana, moda, desviación típica etc.). Finalmente, después de observar y analizar los resultados descriptivos obtenidos, hemos considerado la conveniencia de realizar un análisis factorial de tipo exploratorio sobre la propuesta de competencias genéricas y específicas realizadas.

La presentación de los resultados los vamos a exponer atendiendo a los distintos objetivos de investigación planteados.

Sobre la secuencia formativa propuesta en el diseño de la titulación

En relación a este primer objetivo de investigación, de manera genérica, podemos aportar que la mayoría de las materias propuestas en la titulación son consideradas, a juicio de los estudiantes, útiles para su futuro profesional como pedagogo. Del total de materias cursadas las tres más valoradas quedan recogidas en tabla y el gráfico que a continuación presentamos:

| Curso | Código | Variables | SI % |
|---------|--------|---|--------|
| Primero | V4 | Procesos Psicológicos Básicos | 97,1 % |
| | V2 | Bases Metodológicas de la Investigación Educativa | 95,7 % |
| | V6 | Diversidad y Educación | 90 % |
| Segundo | V13 | Psicología Evolutiva | 97,1% |
| | V15 | Análisis de datos de la Investigación Educativa | 95,7% |
| | V11 | Didáctica General | 95% |
| Tercero | V29 | Técnicas e Instrumentos de Diagnostico | 96,4% |
| | V27 | Orientación Educativa | 92,1% |
| | V28 | Psicología de la Educación | 88,6% |
| Cuarto | V40 | Diseño de Programas de Orientación ¹ | 95,7% |
| | V39 | Dirección de Centros Educativos | 90% |
| | V34 | Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículos | 87,1% |
| Quinto | V48 | Metodología de Evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos | 85,7 |
| | V44 | Evaluación de Programas, Centros y Profesores | 85 |
| | V46 | Prácticum | 82 |

Tabla 1: Materias mas valoradas por los alumnos

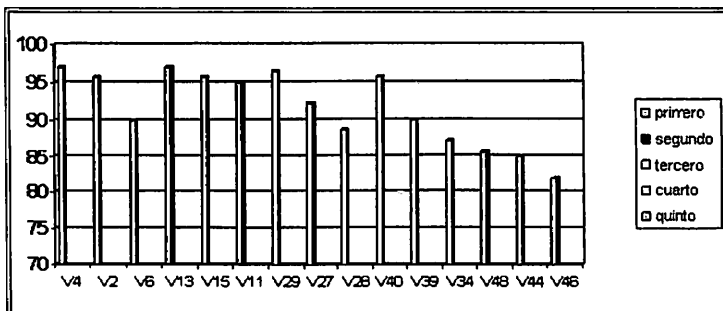


Gráfico 1. Materias mas valoradas por los alumnos

La lectura de este gráfico nos aporta una primera idea general y es que del conjunto de materias mejor valoradas se encuentran aquellas relacionadas con el diseño y evaluación de programas, la orientación educativa, los métodos de investigación educa-

tiva y el prácticum; todas ellas vinculadas a campos profesionales específicos y en definitiva a una visión práctica y profesionalizadora de la titulación. En cuanto a las materias menos valoradas, es decir consideradas por los alumnos como no adecuadas

y que por tanto eliminarían del actual plan de estudios, se sitúan aquellas relacionadas con los fundamentos teóricos, históricos y sociológicos de la educación; éstas representan a diferencia de las anteriores la visión más teórica de la titulación, por lo que el alumno no encuentra un "aprovechamiento directo e inmediato" de cara a su ejercicio profesional.

El gráfico y la tabla siguiente aportan los datos referidos a las tres materias menos valoradas por curso:

| Curso | Código | Variables | % NO Eliminan | % SI Adecuada |
|---------|--------|---|---------------|---------------|
| Primero | V10. | Historia de la Educación en Andalucía | 64,3% | 31,4 |
| | V7. | Filosofía de la Educación | 50,7 % | 47,9 |
| | V1. | Antropología de la Educación | 44,3 % | 54,3 |
| Segundo | V17. | Sociología de la Cultura y el Conocimiento | 66,4% | 30,7 |
| | V12. | Historia de la Educación en España | 53,6% | 43,6 |
| | V14. | Teoría de la Educación. | 45,0% | 53,6 |
| Tercero | V33. | Sociología Cooperación y Desarrollo Internacional | 60,7% | 21,4 |
| | V31. | Organización y Diversidad | 41,4% | 48,6 |
| | V32. | Psicología de los Grupos y Organizaciones | 28,6% | 67,9 |
| Cuarto | V42. | Historia y Desarrollo Socioeducativo Mujeres | 55,7% | 29,3 |
| | V35. | Economía de la Educación | 50,0% | 48,6 |
| | V41. | Enseñanza Universitaria | 46,4% | 49,3 |
| Quinto | V52. | Dis. Mat. Carric. Lengua y Literatura | 50,7 | 30 |
| | V51. | Dis. Mat. Carric. Ed. Física, Musical | 55,7 | 31,4 |
| | V57. | Sociología Genero y Grupos Edad | 42,9 | 40,7 |

Tabla 2: Materias menos valoradas por los alumnos

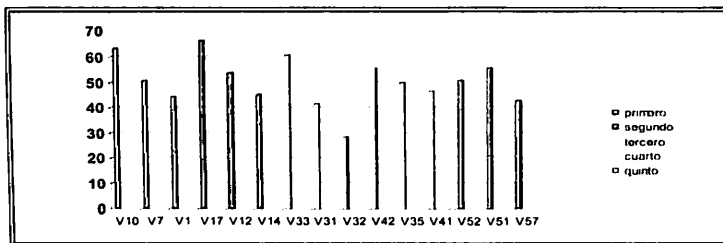


Gráfico 2: Las tres materias por curso que en mayor % serían eliminadas por los alumnos

El gráfico representa los porcentajes positivos y negativos de las seis materias menos valoradas.

En cuanto al segundo objetivo de investigación, "conocer si es adecuada y

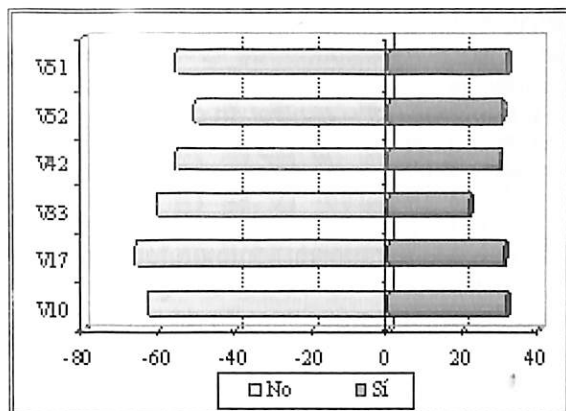


Gráfico 3: Contraste entre respuestas positivas y negativas de las 6 materias que alcanzan un mayor nº de respuestas negativas.

consideramos más representativas por el papel que como troncales u obligatorias de universidad tienen en la titulación:

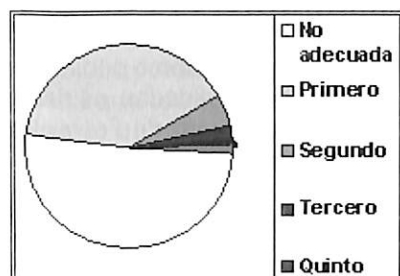


Gráfico 4: V7 Filosofía de la Educación. Materia obligatoria de primero

opiniones referentes a la materia "Historia de la Educación en España". El nivel de aceptación entre el alumnado es bastante bajo, el 55% de alumnos eliminaría esta materia del plan de estudios; sin embargo, igual que en el caso anterior, existe entre los que no la eliminarían una mayoría que la dejarían en el curso en el que se imparte.

En el caso de la materia "Educación Comparada", ocurre algo similar a los dos casos anteriores: existe un alto porcentaje que la eliminaría del plan de estudios, aunque en este caso no supera el 50%; de las personas que si la consideran adecuada, una gran mayoría (30%) la seguiría ubicando en el curso al que actualmente pertenece.

Sobre la competencias adquiridas al término de la titulación

En relación a este apartado, dos son los objetivos fundamentales que nos hemos formulado: Identificar *la importancia y el nivel de desarrollo de las competencias que*

pertinente la organización de la titulación en relación a las características académicas de los estudios", podemos concluir que la secuencia formativa propuesta está bien estructurada y es coherente, e incluso aquellas materias que en su mayoría son denominadas como "poco adecuadas" para su formación, el porcentaje restante que sí las valora como "adecuadas" las sigue situando, en su mayoría, en el curso al que pertenece actualmente. Para ejemplificar lo anteriormente descrito hemos seleccionado algunas materias que

Como podemos observar en este gráfico 4, la materia "Filosofía de la Educación" más del 50% de alumnos la eliminarían del plan de estudios, sin embargo el 46,5% que sí la consideran adecuada la mantendrían en el curso en el que está actualmente.

En el gráfico 5 se encuentran representadas las

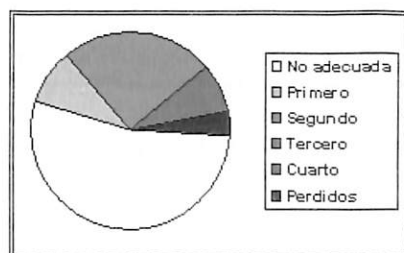


Gráfico 5: V12. Historia de la Educación en España. Materia Troncal de segundo.

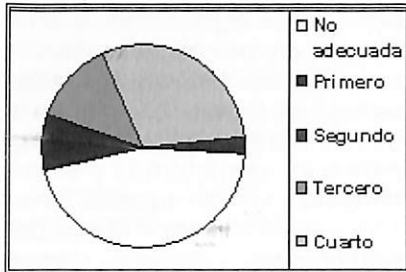


Gráfico 6: V36. Educación comparada. materia Troncal de cuarto

sirven de base a la definición del perfil y analizar las necesidades de formación en competencias como resultado de las discrepancias o diferencias entre el nivel de desarrollo alcanzado en la Universidad y la importancia que éstas tienen para el futuro profesional.

Para conocer las necesidades de formación en competencias, tanto genéricas como específicas, hemos realizado una transformación de variables que resulta de la diferencia entre la importancia que se le otorga a la competencia en cuestión, y el nivel con el que se desarrolla en la universidad, es decir, al grado de importancia (en escala de 1 a 4) que nos han indicado cada uno de los sujetos de la muestra les hemos restado el nivel con el que se desarrolla en la Universidad (también medido en escala de 1 a 4); posteriormente hemos aplicado la media aritmética y su correspondiente desviación típica. Por lo que podemos decir que las medias resultantes pueden ir en una escala desde 3 a -3. Todos los números positivos implican grado de necesidad, y éste será más grande conforme nos acercamos al 3. En cambio, las resultantes negativas indican que una competencia se está desarrollando pero su nivel de importancia es bajo, con lo cual esa competencia se estaría desarrollando en exceso. Como podíamos suponer, este resultado no se da en ninguna de las competencias evaluadas, es decir, todas ellas presentan necesidad, aunque algunas en mayor grado que otras. A continuación presentamos los resultados y la representación gráfica de los análisis antes descritos.

1. Evaluación de competencias genéricas

| INSTRUMENTALES | código | COMPETENCIAS GENÉRICAS | Importancia para el trabajo | | Desarrollo en la Universidad | | Variable transformada | |
|----------------|---|------------------------|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------|------|-----------------------|------|
| | | | \bar{x} | S | \bar{x} | S | \bar{x} | S |
| | | | Cg 1 | Capacidad de análisis y síntesis | 3,52 | 0,56 | 2,78 | 0,70 |
| Cg 2 | Capacidad de organizar y planificar | 3,78 | 0,45 | 2,96 | 0,69 | 0,82 | 0,74 | |
| Cg 3 | Conocimientos generales básicos. | 3,35 | 0,71 | 3 | 0,69 | 0,35 | 1 | |
| Cg 4 | Conocimientos básicos de la profesión | 3,63 | 0,65 | 2,42 | 0,77 | 1,22 | 0,98 | |
| Cg 5 | Comunicación oral y escrita en la lengua nativa | 3,67 | 0,57 | 2,72 | 0,87 | 0,97 | 0,99 | |
| Cg 6 | Conocimiento de una lengua extranjera | 3,12 | 0,97 | 1,22 | 0,45 | 1,92 | 1,04 | |
| Cg 7 | Habilidades básicas de manejo del ordenador. | 3,72 | 0,53 | 2,51 | 0,86 | 1,21 | 0,97 | |
| Cg 8 | Habilidades de gestión de la información | 3,54 | 0,65 | 2,55 | 0,77 | 1,02 | 0,87 | |
| Cg 9 | Resolución de problemas | 3,72 | 0,50 | 2,42 | 0,73 | 1,30 | 0,85 | |
| Cg 10 | Toma de decisiones | 3,78 | 0,43 | 2,58 | 0,81 | 1,19 | 0,88 | |

Tabla 3: Importancia, desarrollo y necesidades de formación en competencias instrumentales

Los gráficos que exponemos a continuación son los referidos a las competencias genéricas. Para su presentación las hemos agrupado bajo los criterios de instrumentales, interpersonales y sistémicas.

El gráfico siguiente resume los datos anteriormente expuestos:

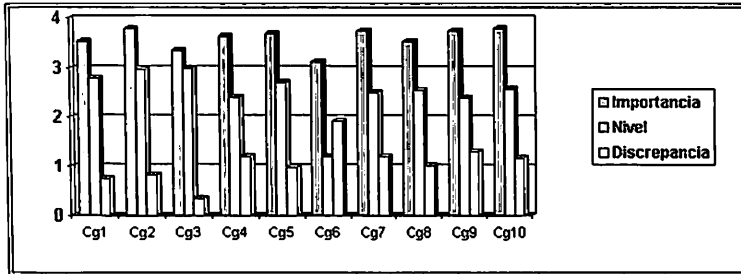


Gráfico 7: Evaluación de Competencias Instrumentales

Como podemos observar, las competencias genéricas instrumentales, están muy bien valoradas por los alumnos para su ejercicio profesional, en cambio el nivel de desarrollo en la universidad siem-

pre es insuficiente con respecto a la importancia que le conceden. En este caso concreto, destacar la competencia genérica *Conocimiento de una lengua extranjera (Cg6)*, que es donde encontramos una mayor discrepancia entre la importancia que se le otorga y el nivel de desarrollo alcanzado en su formación como universitarios, por lo tanto presenta un grado de necesidad muy alto, lo cual viene a justificar el sentido y relevancia que actualmente tiene el dominio de una lengua extranjera para el desarrollo profesional en cualquier campo de especialización. La competencia, *Conocimientos generales básicos (Cg3)* presenta nivel de necesidad muy inferior al resto. Este resultado puede estar justificado por la propia formulación de la competencia que resulta inespecífica, poco profesionalizante desde la perspectiva del estudiante. La tabla y el gráfico que a continuación exponemos recoge los datos obtenidos en cuanto a competencias genéricas interpersonales se refiere:

| código | COMPETENCIAS GENÉRICAS | Importancia para el trabajo | | Desarrollo en la Universidad | | Variable transformada | |
|--------|---|-----------------------------|---------------------------------|------------------------------|------|-----------------------|------|
| | | \bar{x} | S | \bar{x} | S | \bar{x} | S |
| | | Cg 11 | Capacidad crítica y autocrítica | 3,65 | 0,52 | 2,73 | 0,77 |
| Cg 12 | Trabajo en equipo | 3,76 | 0,46 | 3,64 | 0,59 | 0,12 | 0,69 |
| Cg 13 | Habilidades Interpersonales | 3,66 | 0,50 | 3,04 | 0,75 | 0,63 | 0,83 |
| Cg 14 | Capacidad para trabajar equipo interdisciplinar | 3,74 | 0,46 | 2,72 | 0,92 | 1,02 | 1,02 |
| Cg 15 | Capacidad para comunicarse con experto en otras áreas | 3,64 | 0,56 | 2,06 | 0,81 | 1,58 | 0,97 |
| Cg 16 | Apreciación de la diversidad y multiculturalidad | 3,44 | 0,65 | 2,92 | 0,65 | 0,53 | 0,97 |
| Cg 17 | Habilidad para trabajar en un contexto internacional | 3,20 | 0,83 | 1,62 | 0,74 | 1,58 | 1,01 |
| Cg 18 | Habilidad en la relaciones interpersonales | 3,56 | 0,59 | 2,82 | 0,86 | 0,75 | 0,94 |
| Cg 19 | Compromiso ético | 3,53 | 0,65 | 3,53 | 0,87 | 0,97 | 0,93 |

Tabla 4: Importancia, desarrollo y necesidades de formación en competencias interpersonales

Si observamos el gráfico de competencias interpersonales, al igual que en el caso anterior, todas las competencias son valoradas de una forma muy positiva, en cambio la discrepancia entre la importancia y el nivel en el que se desarrollan en la universidad en algunos casos es casi nula o muy pequeña, como en el ca-

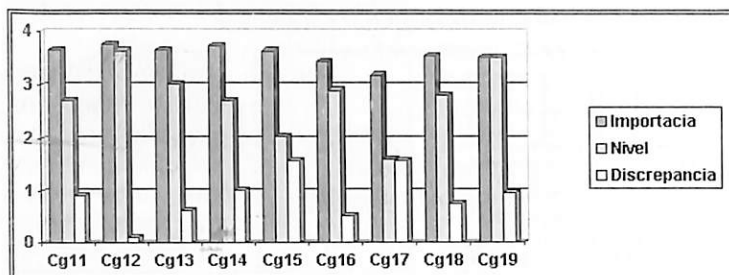


Gráfico 8: Evaluación de Competencias Interpersonales

(*Capacidad para comunicarse con experto en otras áreas*) y la competencia 17 (*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*). Estas competencias valoradas como muy necesarias, vinculadas a la competencia, *conocimiento de una lengua extranjera*, avalan la necesidad de una dimensión europea en la formación universitaria.

En cuanto a las competencias sistémicas, la tabla y el gráfico siguiente resume el conjunto de datos obtenidos:

| código | COMPETENCIAS GENÉRICAS | Importancia para el trabajo | | Desarrollo en la Universidad | | Variable transformada | |
|--------|--|-----------------------------|------|------------------------------|------|-----------------------|------|
| | | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Cg 20 | Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica | 3,79 | 0,47 | 2,31 | 0,76 | 1,47 | 0,89 |
| Cg 21 | Habilidades de Investigación | 3,51 | 0,66 | 2,42 | 0,82 | 1,09 | 0,95 |
| Cg 22 | Capacidad de aprender | 3,76 | 0,48 | 2,88 | 0,81 | 0,87 | 0,86 |
| Cg 23 | Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones | 3,75 | 0,45 | 2,54 | 0,87 | 1,21 | 0,90 |
| Cg 24 | Capacidad para generar nuevas ideas | 3,72 | 0,51 | 2,56 | 0,82 | 1,16 | 0,91 |
| Cg 25 | Liderazgo | 3,14 | 0,69 | 2,12 | 0,82 | 1,03 | 1,03 |
| Cg 26 | Conocimiento de culturas y costumbres de otros países | 2,92 | 0,76 | 1,99 | 0,77 | 0,92 | 1 |
| Cg 27 | Habilidad para trabajar de forma autónoma | 3,54 | 0,59 | 2,64 | 0,88 | 0,89 | 0,95 |
| Cg 28 | Diseño y gestión de proyectos | 3,70 | 0,50 | 2,94 | 0,78 | 0,76 | 0,84 |
| Cg 29 | Iniciativa y espíritu emprendedor | 3,70 | 0,53 | 2,41 | 0,85 | 1,29 | 0,95 |
| Cg 30 | Preocupación por la calidad | 3,57 | 0,59 | 2,50 | 0,76 | 1,07 | 0,87 |
| Cg 31 | Motivación de logro | 3,59 | 0,57 | 2,37 | 0,90 | 1,22 | 0,99 |

Tabla 5: Importancia, desarrollo y necesidades de formación en competencias sistémicas

En relación a las competencias sistémicas, al igual que en las anteriores, todas alcanzan niveles de importancia muy altos y la discrepancia con respecto al nivel de desarrollo alcanzado es casi constante en todas ellas; en cambio, como podemos observar en la barra que representa la discrepancia o necesidad, este grupo de variables (sistémicas) presentan una mayor homogeneidad en el nivel de necesidad; en conclusión podemos decir que todas ellas presentan un nivel de necesidad muy elevado para la población estudiada.

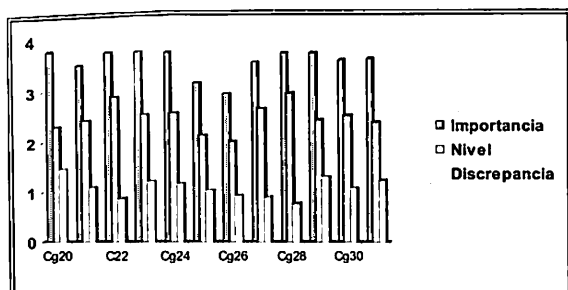


Gráfico 9: Evaluación de Competencias Sistémicas

2. Evaluación de competencias específicas

Tomando como referencia la propuesta de competencias tratadas en el apartado 1, *Diseño de formación basado en competencias*, a continuación presentamos los resultados obtenidos con respecto a las competencias específicas que hemos denominado Técnicas:

El gráfico 10 completa la información presentada.

Como podemos contemplar en el gráfico, las competencias específicas técnicas, en general están bastante bien valoradas, casi todas ellas alcanzan y superan en nivel tres y todas presentan un cierto grado de necesidad, aunque en este

| código | COMPETENCIAS ESPECÍFICAS | Importancia para el trabajo | | Desarrollo en la Universidad | | Variable transformada | |
|--------|---|-----------------------------|------|------------------------------|------|-----------------------|------|
| | | \bar{x} | s | \bar{x} | s | \bar{x} | s |
| Ce1 | Conocer los fundamentos y la metodología de la evaluación referida a programas contextos procesos productos profesionales instituciones y sistemas educativos | 3,56 | 0,64 | 2,73 | 3,56 | 0,83 | 0,87 |
| Ce2 | Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos para la construcción validación y uso de instrumentos de medición | 3,49 | 0,64 | 2,75 | 3,49 | 0,92 | 0,95 |
| Ce3 | Conocer los fundamentos históricos- teóricos y pedagógicos - didácticos de los procesos educativos y formativos. | 3,09 | 0,73 | 2,80 | 3,09 | 0,29 | 1 |
| Ce4 | Conocer las bases del desarrollo humano (teorías evolutivas culturales) | 3 | 0,77 | 2,62 | 3 | 0,38 | 0,92 |
| Ce5 | Conocer los fundamentos de la orientación en la educación | 3,40 | 0,61 | 2,55 | 3,40 | 0,85 | 0,94 |
| Ce6 | Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad en educación | 3,35 | 0,72 | 2,57 | 3,35 | 0,77 | 0,97 |
| Ce7 | Conocer las teorías modelos y programas de formación del profesorado. | 3,28 | 0,65 | 2,40 | 3,28 | 0,88 | 0,98 |
| Ce8 | Conocer los sistemas educativos actuales enmarcados en el contexto internacional | 2,93 | 0,77 | 2,06 | 2,93 | 0,86 | 0,93 |
| Ce9 | Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y gestionarlas | 3,55 | 0,57 | 2,29 | 3,55 | 1,26 | 0,96 |

Tabla 6: Importancia, desarrollo y necesidades de formación en competencias técnicas

grupo de competencias no es tan acentuado como en los casos anteriores. Destacamos la Ce9 *conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y gestionarlas*, por ser la que presenta el nivel más alto de necesidad, dato que resulta bastante coherente si lo ponemos en relación con las necesidades de la sociedad del conocimiento.

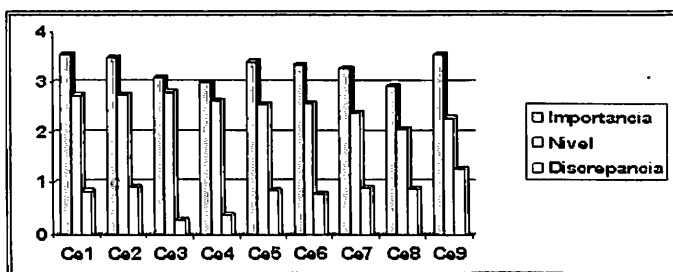


Gráfico 10. Evaluación de Competencias Específicas Técnicas

En lo que a competencias metodológicas se refiere, éstos son los principales resultados:

| METODOLÓGICA | código | COMPETENCIAS ESPECÍFICAS | Importancia para el trabajo | | Desarrollo en la Universidad | | Variable transformada | |
|--------------|--------|--|-----------------------------|------|------------------------------|------|-----------------------|------|
| | | | \bar{x} | S | \bar{x} | S | \bar{x} | S |
| | Ce10 | Diseñar, aplicar y evaluar programas adaptados a características diferenciales de sujetos y contextos. | 3,62 | 0,59 | 2,66 | 0,82 | 0,96 | 0,85 |
| | Ce11 | Diagnosticar y orientar procesos educativos dirigidos a sujetos y contextos diferenciales según diferentes modelos de diagnóstico. | 3,53 | 0,65 | 2,35 | 0,81 | 1,18 | 0,88 |
| | Ce12 | Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas educativos, ajustando los procesos evaluativos a las características del contexto social y profesional en el que habrán de ser desarrollados. | 3,58 | 0,58 | 2,59 | 0,74 | 0,99 | 0,83 |
| | Ce13 | Diseñar y evaluar procesos de orientación adaptados a características diferenciales de sujetos, contextos y modelos de orientación | 3,56 | 0,65 | 2,48 | 0,75 | 1,08 | 0,69 |
| | Ce14 | Aplicar los conocimientos, habilidades y procedimientos de gestión de recursos humanos y materiales en contextos educativos y formativos diversos. | 3,49 | 0,62 | 2,19 | 0,71 | 1,30 | 0,83 |
| | Ce15 | Diseñar procesos de investigación aplicados a diferentes contextos y con enfoques metodológicos diversos | 3,38 | 0,64 | 2,26 | 0,77 | 1,12 | 1,02 |
| | Ce16 | Diseñar y evaluar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles, áreas curriculares, etc. | 3,60 | 0,59 | 2,45 | 0,78 | 1,15 | 0,97 |
| | Ce17 | Colaborar y asesorar en la elaboración de programas y contenidos educativos en los medios y redes de comunicación e información (Radio, televisión, prensa, Internet...) | 3,43 | 0,68 | 1,87 | 0,84 | 1,56 | 0,94 |
| | Ce18 | Realizar guías didácticas sobre el uso de medios, materiales y tecnologías educativas. | 3,44 | 0,64 | 2,16 | 0,76 | 1,28 | 0,93 |

Tabla 7: Importancia, desarrollo y necesidades de formación en competencias metodológicas

El gráfico siguiente ilustra los datos presentados con anterioridad.

En cuanto a las competencias específicas de carácter metodológico, con carácter general podemos decir que los resultados entre ellas son bastante homogéneos, que no existen diferencias significativas, podríamos destacar la *Ce 12: Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas*

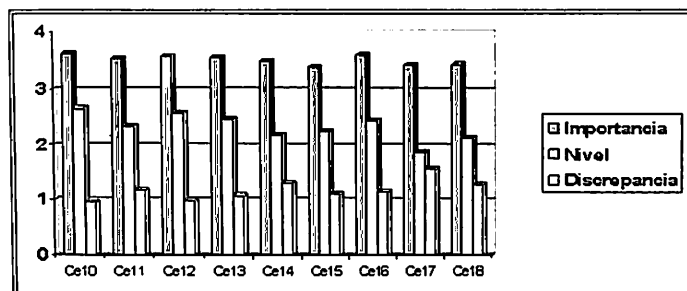


Gráfico 11. Evaluación de Competencias Específicas Metodológicas

educativos, ajustando los procesos evaluativos a las características del contexto social y profesional en el que habrán de ser desarrollados, por presentar el nivel de necesidad mas bajo de este grupo de competencias.

En relación al último grupo de competencias interpersonales, la tabla siguiente muestra los datos obtenidos:

| código | COMPETENCIAS ESPECÍFICAS | Importancia para el trabajo | | Desarrollo en la Universidad | | Variable transformada | |
|--------|---|-----------------------------|------|------------------------------|------|-----------------------|------|
| | | \bar{x} | S | \bar{x} | S | \bar{x} | S |
| Ce19 | Hacer uso de estrategias orientadas hacia la participación, implicación y toma de decisiones en los procesos educativos y formativos como forma de hacer profesional | 3,53 | 0,62 | 2,45 | 0,66 | 1,07 | 0,92 |
| Ce20 | Coordinar el diseño y planificación de los distintos procesos y elementos necesarios para desarrollar programas de educación y formación a través de las TIC (e-learning) | 3,53 | 0,59 | 2,15 | 0,71 | 1,38 | 0,93 |
| Ce21 | Estar comprometido con la calidad de la actuación y obrar conforme a los principios de la deontología de las profesiones educativas | 3,53 | 0,64 | 2,26 | 0,82 | 1,27 | 0,98 |
| Ce22 | Promover climas de confianza y actuar con disposición y juicio pedagógico. | 3,66 | 0,51 | 2,52 | 0,79 | 1,14 | 0,87 |
| Ce23 | Capacidad para dirigir y coordinar equipos educativos multidisciplinares | 3,56 | 0,57 | 2,17 | 0,73 | 1,39 | 0,97 |
| Ce24 | Mantener actitudes de colaboración, abiertas a la innovación y a la experimentación de alternativas de trabajo. | 3,67 | 0,50 | 2,54 | 0,78 | 1,12 | 0,87 |
| Ce25 | Mostrar aptitud para adaptarse a los cambios y a las nuevas situaciones profesionales. | 3,68 | 0,53 | 2,45 | 0,88 | 1,23 | 1,03 |
| Ce26 | Manifestar disposición para aprender de modo continuo y aplicar estrategias de autoevaluación y perfeccionamiento profesional | 3,71 | 0,49 | 2,47 | 0,79 | 1,23 | 0,89 |
| Ce27 | Analizar las propias motivaciones con relación a las tareas profesionales y a las relaciones con los demás | 3,42 | 0,60 | 2,29 | 0,73 | 1,12 | 0,94 |
| Ce28 | Asimilar los procesos de construcción de la identidad como profesional de la educación | 3,41 | 0,62 | 2,19 | 0,84 | 1,21 | 0,93 |

Tabla 8: Importancia, desarrollo y necesidades de formación en competencias interpersonales

El gráfico siguiente expone los datos presentados en la tabla:

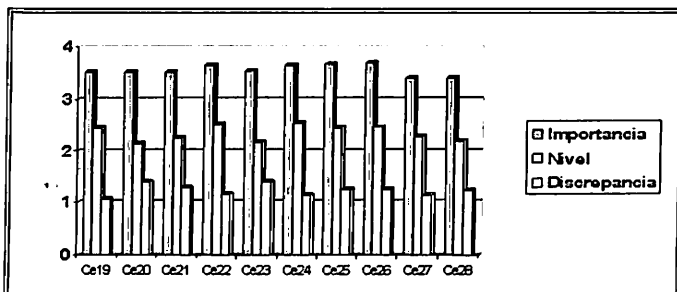


Gráfico 12. Evaluación de Competencias Específicas interpersonales

Las competencias interpersonales junto con las metodológicas son las más valoradas; esto nos lleva a pensar que, desde la perspectiva de nuestros estudiantes, aquellas competencias que para su ejercicio profesional tienen una relación muy directa con el "saber hacer" y con

las habilidades sociales asociadas al trabajo en un contexto profesional específico resultan muy valorados de cara a su futuro ejercicio profesional.

Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo expuesto nos llevaron a realizar un análisis factorial exploratorio con objeto de conocer qué estructura subyacente es la que han utilizado los alumnos para atribuir ese grado de importancia a las distintas competencias formuladas. A continuación exponemos el proceso desarrollado y los resultados obtenidos.

Análisis factorial exploratorio de las competencias evaluadas

En primer lugar, una vez analizada la matriz de correlaciones podemos concluir que son muchas las correlaciones mayores a 0,30 (nivel de significación 0,05) tanto para las competencias genéricas como para las específicas. El determinante de la matriz de correlaciones es de $2,229E-05$ y $2,028E-07$ para las competencias genéricas y específicas respectivamente. Además de comprobar la magnitud y significación de las correlaciones por el procedimiento anteriormente mencionado, también utilizamos la prueba de esfericidad de Barlett y el test de adecuación de muestreo de Káiser-Meyer-Olkin. A partir de la prueba de esfericidad de Barlett se observa que el grado de significación es de 0,000, lo cual indica que en nuestra matriz de datos existen intercorrelaciones significativas. La medida de adecuación muestral de KMO es de 0,73 para las competencias genéricas y de 0,87 para las específicas. Este valor de acuerdo con la escala propuesta por Káiser sería mediano próximo a meritorio, lo cual nos indica que la matriz de correlaciones es adecuada para realizar el análisis factorial en ambos tipos de competencias. La tabla siguiente recoge los resultados obtenidos:

| | | Competencias Genéricas | Competencias Específicas |
|--|-------------------------|------------------------|--------------------------|
| Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. | | 0,735 | 0,872 |
| Prueba de esfericidad de Barlett | Chi-cuadrado aproximado | 1471,449 | 1677,250 |
| | gl | 468 | 378 |
| | Sig | ,000 | ,000 |

Tabla 9. KMO y prueba de Barlett

A continuación procedimos al análisis de componentes principales tanto para las competencias genéricas como específicas. Para determinar el número de factores que deben ser extraídos, se parte de la regla de conservar sólo aquellos componentes cuyos autovalores son mayores que la unidad. La tabla siguiente aporta los valores obtenidos en los nueve componentes que como podemos observar son superiores a uno; estos componentes explican el 64,016% del total de la varianza y existe un factor que explica el 25,707% del total de la misma:

| Componente | Autovalores iniciales | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------|-------------|---|------------|-------------|
| | Total | % Varianza | % Acumulado | Total | % Varianza | % Acumulado |
| 1 | 7.969 | 25.707 | 25.707 | 7.969 | 25.707 | 25.707 |
| 2 | 1.955 | 6.307 | 32.013 | 1.955 | 6.307 | 32.013 |
| 3 | 1.874 | 6.046 | 38.059 | 1.874 | 6.046 | 38.059 |
| 4 | 1.709 | 5.512 | 43.571 | 1.709 | 5.512 | 43.571 |
| 5 | 1.435 | 4.628 | 48.199 | 1.435 | 4.628 | 48.199 |
| 6 | 1.397 | 4.508 | 52.707 | 1.397 | 4.508 | 52.707 |
| 7 | 1.236 | 3.988 | 56.695 | 1.236 | 3.988 | 56.695 |
| 8 | 1.177 | 3.795 | 60.491 | 1.177 | 3.795 | 60.491 |
| 9 | 1.093 | 3.525 | 64.016 | 1.093 | 3.525 | 64.016 |

Tabla 10: Varianza total explicada competencias genéricas.

En relación a las competencias específicas la tabla 10 recoge los valores obtenidos en los seis componentes superiores a uno; estos componentes explican el 62,878 % del total de la varianza y la existencia de un factor que explica el 36,381% del total de la varianza:

| Componente | Autovalores iniciales | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción | | |
|------------|-----------------------|------------|-------------|---|------------|-------------|
| | Total | % Varianza | % Acumulado | Total | % Varianza | % Acumulado |
| 1 | 10.178 | 36.381 | 36.381 | 10.178 | 36.381 | 36.381 |
| 2 | 2.022 | 7.222 | 43.603 | 2.022 | 7.222 | 43.603 |
| 3 | 1.641 | 5.860 | 49.463 | 1.641 | 5.860 | 49.463 |
| 4 | 1.442 | 5.150 | 54.613 | 1.442 | 5.150 | 54.613 |
| 5 | 1.235 | 4.411 | 59.024 | 1.235 | 4.411 | 59.024 |
| 6 | 1.079 | 3.855 | 62.878 | 1.079 | 3.855 | 62.878 |

Tabla 11: Varianza total explicada competencias específicas

En las tablas 12 y 13 se recogen los pesos factoriales de cada competencia genérica y específica evaluada en los nueve y seis componentes extraídos respectivamente. Como criterio general se suele adoptar para pesos factoriales ortogonales, 0,30. Otros autores aluden a pesos factoriales con valores superiores a 0,40 e incluso a 0,50 para interpretar la relación entre una variable y un factor. En este caso he-

mos optado por mostrar los pesos factoriales superiores a 0,30. Estos son los resultados para las competencias genéricas:

| COMPETENCIAS GENÉRICAS | Componentes | | | | | | | | |
|--|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Capacidad de análisis y síntesis | .448 | | .334 | | | | | | |
| Capacidad de organizar y planificar | .450 | | .358 | | | | | .371 | |
| Conocimientos generales básicos. | .386 | .340 | | | | | .444 | | |
| Conocimientos básicos de la profesión | .464 | | | | | | .383 | | |
| Comunicación oral y escrita en la lengua nativa | .418 | | .379 | | | | | | .387 |
| Conocimiento de una lengua extranjera | .300 | | | .359 | | | | | |
| Habilidades básicas de manejo del ordenador. | .407 | | | | | | | | |
| Habilidades de gestión de la información | .524 | | | | | .341 | | .334 | |
| Resolución de problemas | .583 | | | | .366 | | | | |
| Toma de decisiones | .402 | | | | | | | | |
| Capacidad crítica y autocrítica | .448 | .388 | | | | | | | |
| Trabajo en equipo | .319 | | .592 | | | | | | |
| Habilidades Interpersonales | .372 | | | | | .641 | | | |
| Capacidad para trabajar equipo interdisciplinar | .513 | | | | | | | | |
| Capacidad para comunicarse con experto en otras áreas | .581 | | | | | | | | |
| Apreciación de la diversidad y multiculturalidad | .490 | .571 | | | | | | | |
| Habilidad para trabajar en un contexto internacional | .465 | | | .421 | | | | | |
| Habilidad en la relaciones interpersonales | .627 | .321 | | | | | | | |
| Compromiso ético | .391 | | | | .519 | | | | |
| Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica | .543 | | | | | | | | |
| Habilidades de Investigación | .481 | | | | | | | .413 | |
| Capacidad de aprender | .482 | | | | | .343 | .339 | | |
| Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones | .562 | | | | | | | | |
| Capacidad para generar nuevas ideas | .677 | | | | | | | | |
| Liderazgo | .525 | | | | | | | | |
| Conocimiento de culturas y costumbres de otros países | .494 | .355 | | | | | | | |
| Habilidad para trabajar de forma autónoma | .539 | | | | | | | | |
| Diseño y gestión de proyectos | .683 | | | | | | | | |
| Iniciativa y espíritu emprendedor | .617 | | | | | | | | |
| Preocupación por la calidad | .674 | | | | | | | | |
| Motivación de logro | .553 | | | | | | | | |

Tabla 12. Método de extracción: análisis de componentes principales a 9 factores extraídos

La tabla siguiente recoge los pesos factoriales en los seis componentes extraídos. Optamos al igual que para las competencias genéricas por pesos factoriales superiores a 0,30:

| COMPETENCIAS ESPECÍFICAS | Componentes | | | | | |
|--|-------------|------|---|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Conocer los fundamentos y la metodología de la evaluación referida a programas contextos procesos productos profesionales instituciones y sistemas educativos | .623 | | | | | |
| Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos para la construcción validación y uso de instrumentos de medición | .509 | .522 | | | .340 | |
| Conocer los fundamentos históricos- teóricos y pedagógicos – didácticos de los procesos educativos y formativos. | .387 | .650 | | | | |
| Conocer las bases del desarrollo humano (teorías evolutivas culturales) | .361 | .640 | | | | |
| Conocer los fundamentos de la orientación en la educación | .732 | | | | | |
| Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad en educación | .579 | .354 | | | | |
| Conocer las teorías modelos y programas de formación del profesorado. | .578 | | | | | |
| Conocer los sistemas educativos actuales enmarcados en el contexto internacional | .473 | | | | | |
| Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y gestionarlas | .592 | | | | | |
| Diseñar, aplicar y evaluar programas adaptados a características diferenciales de sujetos y contextos. | .616 | | | | .359 | |
| Diagnosticar y orientar procesos educativos dirigidos a sujetos y contextos diferenciales según diferentes modelos de diagnóstico. | .662 | | | | | |
| Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas educativos, ajustando los procesos evaluativos a las características del contexto social y profesional en el que habrán de ser desarrollados. | .728 | | | | | |
| Diseñar y evaluar procesos de orientación adaptados a características diferenciales de sujetos, contextos y modelos de orientación | .720 | | | | | |
| Aplicar los conocimientos, habilidades y procedimientos de gestión de recursos humanos y materiales en contextos educativos y formativos diversos. | .730 | | | | | |
| Diseñar procesos de investigación aplicados a diferentes contextos y con enfoques metodológicos diversos | .689 | | | | | |
| Diseñar y evaluar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles, áreas curriculares, etc. | .612 | | | | | .489 |
| Colaborar y asesorar en la elaboración de programas y contenidos educativos en los medios y redes de comunicación e información (Radio, televisión, prensa, Internet...) | .560 | | | | | .322 |
| Realizar guías didácticas sobre el uso de medios, materiales y tecnologías educativas. | .534 | | | .585 | | |
| Hacer uso de estrategias orientadas hacia la participación, implicación y toma de decisiones en los procesos educativos y formativos como forma de hacer profesional | .711 | | | .370 | | |
| Coordinar el diseño y planificación de los distintos procesos y elementos necesarios para desarrollar programas de educación y formación a través de las TIC (e-learning) | .602 | | | | | |
| Estar comprometido con la calidad de la actuación y obrar conforme a los principios de la deontología de las profesiones educativas | .663 | | | | | |
| Promover climas de confianza y actuar con disposición y juicio pedagógico. | .563 | | | | .342 | |
| Capacidad para dirigir y coordinar equipos educativos multidisciplinares | .634 | | | | | .308 |
| Mantener actitudes de colaboración, abiertas a la innovación y a la experimentación de alternativas de trabajo. | .619 | | | | | |
| Mostrar aptitud para adaptarse a los cambios y a las nuevas situaciones profesionales. | .670 | | | | | |
| Manifestar disposición para aprender de modo continuo y aplicar estrategias de autoevaluación y perfeccionamiento profesional | .618 | | | | | |
| Analizar las propias motivaciones con relación a las tareas profesionales y a las relaciones con los demás | .486 | .524 | | | | |
| Asimilar los procesos de construcción de la identidad como profesional de la educación | .393 | .592 | | | | |

Tabla 13: Método de extracción: análisis de componentes principales a 6 factores extraídos

Los datos anteriormente expuestos muestran la existencia de un factor principal, puesto que todos los ítems cargan en él, que explica la importancia que en opinión de nuestros alumnos tienen las competencias genéricas y específicas propuestas para su futuro profesional como pedagogo. Este factor aún adquiere mayor peso en las competencias específicas, ya que este factor explica el 36,381% de la varianza.

A este factor que explica la importancia que los alumnos otorgan tanto a las competencias genéricas como específicas para su desarrollo profesional lo hemos denominado "*empleabilidad*"; concepto muy dinámico que dentro del proceso de convergencia europea debe entenderse más como generación y desarrollo en las personas de un potencial para ser empleado que como un elemento formal ante la sociedad o el mercado de trabajo para alcanzar una ocupación o empleo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Sobre la secuencia formativa propuesta en el diseño de la titulación

En relación a este objetivo de investigación, una primera conclusión que podemos aportar es que la mayoría de las materias propuestas en la titulación son consideradas, a juicio de los estudiantes, útiles para su futuro profesional como pedagogo. La utilidad viene determinada por el nivel de adecuación que tengan con un perfil profesional concreto; siguiendo este criterio la profesionalización del pedagogo está apoyada por las materias que ellos mantienen y que a su juicio responden a perfiles profesionales concretos en el ámbito de la orientación, la evaluación y la investigación educativa fundamentalmente. En cambio las menos valoradas, es decir, consideradas por los alumnos como no adecuadas y que por tanto eliminarían del actual plan de estudios, están las relacionadas con las bases teóricas, históricas y sociológicas de la educación; materias que responden a un perfil menos aplicado y en definitiva menos profesionalizante. Sobre la secuencia formativa propuesta ellos consideran que está bien estructurada y es coherente; incluso las materias denominadas como "poco adecuadas" para su formación, el porcentaje restante que sí las valora como "adecuadas" las sigue situando en su mayoría en el curso al que actualmente pertenecen. Esto nos lleva a pensar que internamente nuestros alumnos demandan una formación más profesionalizadora a la vez que flexible y diversa tal y como proponen las nuevas políticas que se están marcando dentro de la universidad.

Sobre la competencias genéricas y específicas adquiridas al término de la titulación y las necesidades de formación competencial detectadas

Tanto las competencias genéricas como específicas evaluadas son valoradas por los estudiantes como competencias de gran importancia para su ejercicio profesional, y en todas ellas podemos observar que existe una discrepancia considerable entre la importancia otorgada y el nivel de desarrollo alcanzado en su proceso formativo en la universidad. Por la relevancia que tiene este dato de cara a los nuevos planes de estudio nos vamos a centrar fundamentalmente en la variable discrepancia como variable que explica las necesidades de formación competenciales detectadas.

En cuanto a competencias instrumentales se refiere, la que presenta mayor nivel de discrepancia (diferencia entre la importancia que se le otorga y el nivel de desarrollo que se alcanza) es la competencia "*Conocimiento de una lengua extranjera*", lo cual viene a mostrar el valor que para nuestros alumnos tiene el dominio de otra lengua como herramienta que ayuda a mejorar su nivel de empleabilidad en cualquier campo de especialización. Los resultados obtenidos en las competencias instrumentales refuerzan esta misma idea: la competencia "*Capacidad para comunicarse con experto en otras áreas*" y la competencia "*Habilidad para trabajar en un contexto internacional*" presentan un grado de necesidad muy elevado. Estas competencias avalan la necesidad de apostar por una dimensión europea en la formación del futuro pedagogo, teniendo presente que en el contexto de nuestra titulación las competencias interpersonales presentan un nivel de discrepancia que en algunos casos es casi nula o muy pequeña, como en el caso de la competencia "*Trabajo en equipo*" y "*Compromiso ético*". Las competencias sistémicas, al igual que las anteriores, alcanzan niveles de importancia muy altos y la diferencia con respecto al nivel de desarrollo alcanzado es casi constante en todas ellas. Desde esta perspectiva las competencias sistémicas son las que en mayor medida ayudan a construir ese nivel de empleabilidad al que anteriormente hemos hecho mención.

Las competencias específicas (técnicas, metodológicas e interpersonales) también resultan muy bien valoradas, casi todas ellas alcanzan y superan el nivel tres y todas presentan un cierto grado de necesidad, aunque en este grupo de competencias no es tan acentuado como en los casos anteriores. Dentro del grupo de técnicas destacamos la competencia "*Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y gestionarlas*", por ser la que presenta el nivel más alto de necesidad, demanda que resulta coherente si la relacionamos con las necesidades de la sociedad del conocimiento en la que estos estudiantes como futuros profesionales tendrán que desenvolverse. Las competencias metodológicas junto con las interpersonales son las más valoradas y todas presentan un nivel de necesidad homogéneo, exceptuando la competencia nº 12 que hace referencia al diseño, desarrollo y evaluación de procesos de evaluación de programas centros e instituciones y sistemas educativos por presentar un nivel de necesidad más bajo dentro de este grupo. Esto nos lleva a pensar que, desde la perspectiva de nuestros estudiantes, aquellas competencias que para su ejercicio profesional tienen una relación muy directa con el "saber hacer" y con las habilidades sociales asociadas al trabajo en un contexto profesional específico son valoradas como muy importantes.

En síntesis, nuestros alumnos valoran las competencias formuladas como muy necesarias para disponer de cierto nivel de empleabilidad a la vez que reconocen que cuando se trata de situar su tarea profesional en un contexto internacional su deficiencia es notoria. De estas consideraciones se desprenden algunas propuestas de mejora de cara al diseño de las nuevas titulaciones:

1. Desde la perspectiva de nuestros estudiantes el diseño actual de la titulación de pedagogía es coherente y adecuado en cuanto a su estructura y organización, pero poco adaptado a las demandas del contexto social y económico donde se desenvolverán como futuros pedagogos.

2. Los resultados obtenidos avalan la necesidad de apostar por un diseño de la formación basado en competencias tanto genéricas como específicas. Estas competencias deben estar formuladas para crear caminos que propicien y desarrollen su nivel de empleabilidad. La generación, transformación y transmisión de la información y del conocimiento constituye la base sobre la que se construye la competencia y la competitividad de las personas en la sociedad del conocimiento: nuestros alumnos demandan conocimiento y un mejor acceso y manejo de las fuentes de documentación pedagógica; éstas junto con otras que avalan la necesidad de trabajar y relacionarse con expertos de otras áreas en un contexto internacional deberán ser analizadas y evaluadas en el contexto de la titulación en cuestión.

3. Finalmente, podemos extraer de los datos analizados que existe un factor potente y común que mueve al alumnado en su toma de decisiones. Este factor denominado de manera inductiva como "empleabilidad" viene a situar la relevancia que en la actualidad cobra la formación universitaria como herramienta que de manera flexible y poco restrictiva debe orientar la formación a lo largo de toda la vida. Por ello la empleabilidad de los graduados universitarios resulta una de las piedras angulares del proceso de convergencia europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barragán, R. y Buzón, O.: "Desarrollo de competencias específicas en la materia de Tecnología Educativa bajo el marco del Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3 (1) (2004) pp.101-114.
- Buzón, O. y Barragán, R.: "Un modelo de Enseñanza-Aprendizaje para la implantación del nuevo sistema de Créditos Europeos en la materia de Tecnología Educativa". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3 (1) (2004) pp.67-80.
- Coromina Rovira, E.: "Competencias genéricas en la formación universitaria". *Revista de Educación*, nº 325 (2001) pp.:299-321.
- De Pablos, J. y Colas, P.: "El Nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior y su Impacto en la Docencia", Málaga, Aljibe, 2005.
- Echeverría Samanes, B.: "Gestión de la Competencia de Acción Profesional". *Revista de Investigación Educativa*, Vol.20, n'1 (2002) pp.: 7-43.
- González Ramírez, T. (Coord.): "Competencias profesionales en Pedagogía". *Libro blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Madrid, Aneca, 2004.
- González Ramírez, T.: *El espacio europeo de Educación Superior: una nueva oportunidad para la universidad*, en COLAS, P. Y DE PABLOS, J. (ED.): *El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga, Aljibe, 2005, pp.: 3-25.
- Hutmacher, W.: "Definición de las competencias básicas". *La situación en Europa*. Conferencia presentada en el Congreso de competencias básicas Barcelona: 26-27 de Junio, 2003.

- Jensen, E.: *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*, Madrid, Nancea, 2004.
- Maiztegui, C. y Santibáñez, R. (coord.): *El futuro del educador. Perfiles profesionales y adaptación de los pedagogos y educadores sociales a una sociedad en cambio*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2002.
- Mateo Andrés, J.: "La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las universidades", *Fuentes. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, nº 2 (2000) pp.: 13-40.
- Murillo, F.; Cerdán, J.; y Grañeras, M.: "Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español". *Revista de Educación*, nº 319 (1999) pp. 91-113.
- Prieto, J.M.: *Prólogo*, en Levy-Leboyer, C.: *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*, Barcelona, Gestión 2000, 2003.
- Rychen, S.D.: "La naturaleza de las competencias clave. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional. Algunos resultados del proyecto DeSeco de la OCDE", *Conferencia presentada en el Congreso de competencias básicas* Barcelona: 26-27 de Junio, 2003.
- Tiana, A. y Rychen, S.D.: *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*, France, Unesco, International Bureau of Education, 2004.
- Tuning. Educational Structures in Europe: *Informe Final Proyecto Piloto. Fase 1*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2003. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- Sepúlveda, L.: "El concepto de Competencias Laborales en Educación. Notas para un Ejercicio Crítico", *Revista Digital UMBRAL [On Line]*, 8. Disponible en: <http://www.reduc.cl>
- Villa, A.: *La universidad ante los desafíos pedagógicos*. Conferencia impartida en el Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 2002.
- VV.AA.: *Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea en educación superior*. Seminario internacional. 9-11 de Julio, Universidad de Deusto, Bilbao, 2003.